

A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás

Az utóbbi tíz évben a tanulás értelmezésében is új koncepció alakult ki, az önszabályozó tanulás koncepciója. Az önszabályozó tanulás olyan komplex, interaktív folyamat, mely nemcsak a kognitív önregulációt, de a motivációs önregulációt is magába foglalja (Boekaerts, 1997).

A tanuláshoz kapcsolódó széleskörű szakirodalom és empirikus kutatás különböző fogalmakat használ a hasonló vagy egymást részben átfedő tanulási tevékenységekre. Pitrich (1990) összevetette a tanulás összetevőinek szakirodalmi osztályozását és kimutatta, hogy a legfontosabb általános elemek a tanulásnál a hozzáértés mellett a tanulás saját önszabályozása, a motiváció és az érzelmek.

A tanulás kognitív, metakognitív, motivációs és affektív komponensei közötti különbségtétel számos más kutató munkáiban is megtalálható (McCombs és Whisler, 1989).

Amikor a tanuló találkozik egy tanulási feladattal, egyéni sajátosságainak, énképének, szorongás-szintjének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának megfelelően értelmezi a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját s a feladatmegoldás esélyeit. A saját képességekről alkotott elképzelés nagyban befolyásolja az adott feladat nehézségi fokának mérlegelését, majd mindez kihat a tanulási vagy probléma-megoldási folyamatra is. A tanuló tehát, amikor szembesül egy feladattal, először mérlegeli saját kompetenciáját, majd csak ezt követően egyezteti e vélt vagy valós kompetenciát (melynek megítélésében befolyásolják a tanulót egyéni pszichés vonásai, pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja vagy kudarckerülése, külső vagy belső kontrollja) a feladat becsült nehézségi fokával, bonyolultságával, újszerűségével, váratlanságával. Mindezek bonyolult kölcsönhatása eredményezi a feladat nehézségének szubjektív megítélését: meg tudja-e oldani vagy sem, s ebből következik a tanulási törekvések mozgósítása vagy az eleve lemondás.

Magában a gondolkodási folyamatban a kogníció, motiváció és az érzelmek egymásba szövéődve, egymásra hatnak.

Maga a tanulási szituáció, a tanulási feladathelyzet kiválthatja a mellékértelmezések egész sorát, megnőhet a feladat jelentősége vagy éppen csökkenhet, változhat a tanuló kompetencia-érzése, esetenként elhatalmasodhat a tanulón a feladatnak meg nem felelés érzete, blokkolódhat az eladdig tudott ismeret. Mindez egyesekben sokszor a feladatok nehézségi fokától függetlenül jelentkezik (Whisler, 1991).

Motiváció és önszabályozott tanulás

A kutatók viszonylag korán rájöttek már arra, hogy az emberek anélkül is tudnak tanulni, hogy rá lennének kényszerítve vagy valaki közvetlenül irányítaná őket. Piaget már rég leírta, hogy a gyerekek az akkomodáció és asszimiláció segítségével sokkal világosabb képet nyernek környezetükről akkor, ha nincs tanári utasítás. Tanítványa, Aebli pedig az önképzdeményező tanulást tanítási alapelvként fogalmazza meg. Szerinte a tanulóknak kell saját tanáraikká válniuk.

Az a folyamat, amely ezt a tanulást irányítja (alkalmazkodás, asszimiláció, kíváncsiság), a gyermek természetében gyökerezik, de ne felejtjük el, erre a tanítás-tanulás során kell differenciáltan felkészíteni őket.

A hatékony önszabályozott tanuláshoz (self-regulated learning) egyrészt olyan kihívást jelentő feladatok kellene, amelyek hatnak a tanuló önszabályozó képességére, ez segít irányítani és befolyásolni a problémamegoldó folyamatot. Másrészt olyan önmegvalósításra kész és szükséges, mely a feladatot kihívásnak tekint, harmadrészt pedig elmaradhatatlanok a megfelelően hatásos környezeti feltételek. A szociális háttér párhuzamos környezeti hatásai esetenként különböző szerepeket igényelnek a tanulóktól.

Egy tanulási feladat megoldását elemezve az egyén aktuális motiváció-állapotát és az adott situációt együttesen kell figyelembe venni. A személy oldaláról tekintetbe kell venni olyan személyiségjegyeket, mint például a személyes érdeklődés, motivációs orientáció, az önhatékonyaságba vetett hit. A situáción belül számításba kell venni a szociális szférát (egyedül vagy csoportban tanul-e az egyén), a feladat nehézségét, a felmerülő lehetséges nyereségeket vagy veszteségeket, amelyekkel a tanuló szembesülhet, s amelyeket átgondolhat az adott helyzetben. A lehetséges nyereségek közé számítható a saját képességről szerzett új információ, jó jegy, dicséret, tárgyi jutalom stb. A személyi és helyzeti jellemzők közötti interakció befolyásolja a céltételezést, az elvárásokat és a személy indítékait az adott helyzetben. Ezek a változók determinálják a tanulási motiváció erősségét és a tanulási folyamat minőségét, mely a célelérésre való törekvésre utal. A tanulási motiváció minősége és erőssége a személytől és a helyzettől függ tehát.

A tanulást a külső ismeretek interiorizálása helyett önszabályozó tapasztalati értelmezések folyamatoként szükséges tehát kezelni.

Önvezérelt tanulás során a tanulók önállóan végzik az irányítás, a kontroll és a szabályozás vezérlő feladatát.

A jelenleg folyó kutatások analizálják a motiváció hatását az önszabályozásra és a tanulási tevékenységre, sőt ezen túllépve az önszabályozott motivációt kutatják, illetve kísérleti úton kialakítására is törekszenek (*Printrich és Garcia, 1993; Boekarts és Otten, 1993*). Az önszabályozás kulcsfogalomként emelkedik ki a tanulási motiváció elméletéből, de téves értelmezés lenne holmi dualizmusról beszélni, helyette ok-okozati kapcsolatról van szó (*Prawat, 1998*).

A tanuláskutatás konstruktivista elmélete Piaget alapján a tanulást saját aktív kezdeményezésként, önregulációként értelmezi. A tanuló tehát nemcsak passzívan vesz részt a tanítás-tanulási folyamatban, hanem a korábbi tudása, tapasztalata alapján aktivizálódik. A radikális konstruktivizmus képviselői kritizálják az ismeretszerzés és alkalmazás situációjának szétválasztását, e kettő egységét hangsúlyozzák.

A kognitív pszichológiai megközelítés nem minden esetben számol az egyes tanulók tanulási motivációjával, a szocio-emocionális faktorokkal és a különböző szintű önszabályozó készségekkel, pedig ezeknek a faktoroknak alapvető befolyásuk van a tanulók tapasztalatszerzésére, a tanultak alkalmazására, voltaképpen arra, hogy milyen tanulási stratégiát alkalmaznak (*Jarvela és Niemivirta, 1999*).

Az önvezérlés, azaz a saját érdekek és vágyak önálló megvalósítása pozitív korrelatív viszonyban áll az intrinzik motivációval, továbbá a kellemes emocionális érzelmekkel és a metakognitív szabályozó folyamatokkal. Így érthető, hogy a tanulási erőfeszítések és a tanulási teljesítmények összefüggésben állnak a metakognitív szabályozókészséggel. Mindezek pedig közvetlen összeköttetésben állnak a motivációs és az emóciós változókcal.

Az újabb értelmezések kiemelik, hogy a tanulás és tudás mindig kulturális, szociális kontextusba ágyazott folyamat. Tekintettel arra, hogy a tanulás kultúrafüggő, nem mindegy, hogy milyen szempontból vizsgálják a tanulási folyamat hatását (*Greeno, 1997*). Annak ellenére, hogy a tanulók önmaguk konstruálják és tesztelik saját konceptuális tudásukat, a tanulói közösségnek és a különböző kultúrákból származó tanulótar-

sakkal és/vagy szakemberekkel való interakciónak nagy a jelentősége a tudásuk minőségére (Wilson, 1996; Brown és Campione, 1983; Boreczky, 2000). Ez a nézőpont a környezet kommunikációs hatásán túl az interakciót hangsúlyozza. Az a legfontosabb cél, hogy a tanulók olyan közössége alakuljon ki, mely az új tudás megszerzését segíti. Szem előtt kell tartani azt is, hogy a tanulás egyidejűleg egyéni folyamat. Kettős, egyéni és közösségi folyamatról van tehát szó, s a dinamikus, interaktív tanulási közösségek, amelyek a legmagasabb szintű tudás megszerzését célozzák, nem mindig számolnak az egyéni különbségekkel. Az a fő feltevésük ugyanis, hogy minél érdekesebbé kell tenni a tanítási folyamatot a belső motiváció szintjének emeléséhez. Problémát okoz egyrészt az, hogy az új tanulásának folyamata eleve motiváltságot követel a tanulóktól. Másrészt az új feladatokkal való munkálkodás a siker érzését váltja ki. A tanulási feladatok izgalmassá tétele s a lehetőségek bővítése nemcsak a tanulási folyamatot változtatja meg, de a lehetőségeket is.

Bár a kutatások különböző elméleti tradíciók alapulnak, abban megegyeznek, hogy az önszabályozott tanulást alapvetően egy hatásos tanulóorientált aktivitás irányítja.

Az önszabályozásra irányuló kutatásokban két különböző megközelítést figyelhetünk meg:

– az eleve meglevő tanulási motivációból kiindulva az a cél, hogy elsajátítsa az egyén az önszabályozott tanulást; ez esetben abból indulnak ki a kutatók, hogy a magukat hatékonyan önszabályozó tanulók eleve belsőleg motiváltak, képesek alkalmazni a tanulási stratégiákat, hisznek és bíznak képességeikben, pozitív az énképük, hatékonyan használják fel a környezet forrásait;

– a tanulási motivációval nem számolva kívánják fejleszteni az önszabályozó készséget, így azt tételezik, hogy az öntevékenységre való képesség pedagógiaileg önmagában is támogatható, fejleszthető.

Természetesen mi az önszabályozás motivációs és kognitív szférájának együttes fejlesztését szorgalmazzuk. A motiváció önszabályozása és a tanulási stratégiák kialakításának képessége az önszabályozott tanulás részeit képezi.

A kognitív pszichológia gyakran figyelmen kívül hagyja azt a problémát, hogy mi van akkor, ha a tanuló valamit nem tud. Ez esetben vajon nincs önszabályozása? De igen, az elkerülés is önszabályozás – ha nem is hatékony –, túlélést jelent ugyanis a megküzdés helyett. A tanuló tanulási aktivitása ugyanis leképezi az adott szituáció interpretálását, valamint a szocio-kulturális faktorokat. Például a konkrét tanítási gyakorlatot, azt, hogy miképpen szerepel egy szituációban, azaz a megelőzően tanultak alapján adaptálja a tanulási stratégiákat. Amennyiben a tanuló lehetőségei inadekvátak, elkerülő stratégiákat alkalmaz. Az alkalmazott stratégiák lehetnek a feladattal adekvátak, hatásosak a figyelem, koncentráció, irányítás, önértékelés terén, illetve a feladattal inadekvátak, pótcselekvést, szociális játszámakat, ellenállást eredményezve, mindeközben a gyermek még érzékenyebbé válik s esetenként még rosszabb tanulási stratégiát választ.

Az önszabályozás új elméleti modellje a reflektív szándékosság, mely az egyén éntudatától, érzelmeitől, befogadóképességétől függ. Folyamat jellegű és tartalmú látásmóddal kell a motivációt szemlélni, egy olyan személy által meghatározott folyamatként, amely az önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg.

Míg kezdetben a behavioristák a környezetre fókuszáltak, azaz a környezet jutalmazó, büntető reakciója függvényeként kezelték a motivációt, addig később a kognitív pszichológia az egyén saját elképzeléseinek tulajdonít nagy jelentőséget. Mindkét elképzelés

A kognitív pszichológia gyakran figyelmen kívül hagyja azt a problémát, hogy mi van akkor, ha a tanuló valamit nem tud. Ez esetben vajon nincs önszabályozása? De igen, az elkerülés is önszabályozás – ha nem is hatékony –, túlélést jelent ugyanis a megküzdés helyett.

szerint egy determinisztikus folyamat részének tartották a motivációt, holott a motiváció egy dinamikus öndetermináló folyamatnak része, nem pedig a különböző determinánsokra adott pusztá reakció. A motivációt nem szemlélhetjük az egyéntől független működés-ként, hanem csak az önszabályozó folyamatok részeként, amennyiben a tanuló metakognitív, motivációs és viselkedési szempontból aktív részese saját motiválási folyamatának (Ridley, 1991).

A tanulási tevékenység kontrolljának háttérében akarati tényezők húzódnak. Az önszabályozás a kontrolltevékenység ön-integrációs formája, az önkontroll pedig az önfegyelmi aspektusa. Az önszabályozás nem más, mint a személyes célok megfogalmazásának képessége, mely összhangban áll egyrészt az egyén szükségleteivel, másrészt rugalmas tanulásistratégia-kiválasztó képesség is, mely a menet közben fellépő konfliktusok megoldását szolgálja. Az önszabályozás aktiválja az önjutalmazó rendszert, pozitív érzelmek keltésével növeli a sikerélményt.

Az önkontroll pedig a célok fenntartásának képessége, az elterelő alternatívák „elfojtásával” segíti az egyént olyan célok elérésében, amelyek azonban nincsenek beágyazódva a személyes szükségletstruktúrába. Abban az esetben, amikor a tanulók pusztán csak a tanárok vagy éppen a szülők által megfogalmazott célok teljesítésére törekszenek, az önkontroll az önbüntető rendszert hozza működésbe, ami negatív érzelmeket implikálva meggátolja a sikerélmény kialakulását.

Az önszabályozás egyes mozzanatai egymással kölcsönhatásban állnak, így

- a célok tervezése és megfogalmazása;
- a végrehajtó stratégiák kidolgozása és monitorizálása;
- a végcél, a követelmények monitorizáló stratégiája;
- az önértékelés monitorizálása.

Az önmonitorizálás kulcsszerepet tölt be, az önszabályozási folyamat sikerének pillére, lehetővé teszi a részösszetevők (célok, tanulási stratégiák, önértékelés) meglétének felügyeletét és szabályozását (Zimmerman, 1994).

A motiváció olyan belső erő, mely a tanulót arra ösztönzi, hogy megtalálja a tanulás forrását, még akkor is, ha eddig nem voltak sikerei. A személyiség alapvetően nem „terméke” a személyes tapasztalatoknak vagy a külső dolgoknak, szituációknak, hanem saját maga alakítja önmagát. Mindenki egy magasabb szintű én felé törekszik. Ez a belső motiváció az előrelátás, bölcsesség.

Metakogníció és önszabályozás

A metakogníció kutatása a hetvenes évek fejlődéslélektani kutatásaira, a „metamémória” fejlődésének elemzéseire vezethető vissza. A kutatások irányai azóta sokat módosultak. A legújabb kutatások megpróbálkoznak a motivációt a tanulással, a metakognícióval, tanulási stratégiákkal és az önszabályozással integrálni. Összekapcsolják az önszabályozott tanulás három dimenzióját (metakognitív tervezési és monitorozási stratégiák, az erőfeszítés kezelése és kontrollja és specifikus kognitív stratégiák, például ismétlés, feldolgozás) a motiváció három komponensével (a tanulók elképzelése saját feladat-teljesítési képességükről, céljuk és hitük a feladat fontosságáról és érdekességéről, érzelmi reakciójuk a feladatra).

A gondolkodó személy irányítja, felügyeli viselkedését. Megállapítja, mikor szükséges metakognitív stratégiákat alkalmazni. A problémahelyzet meghatározására és az alternatív megoldások kutatására stratégiákat választ, idő- és energiakorlátokat szab a keresésének, ellenőrzi, kontrollálja és értékeli gondolkodásmódját, eldönti, hogy mikor tekinthető egy probléma a megfelelő szinten megoldottnak.

A metakogníció kutatásának középpontjában elsősorban a cselekvéssel kapcsolatos vizsgáló- és kontrollfolyamatok állnak, mindaz, amit egy személy a saját kognitív fo-

lyamatairól, illetve annak eredményeiről tud. A metakognitív gondolkodási folyamatokat úgy tekintjük, mint a kognitív fejlődés lényeges mozzanatait. Ide tartoznak mindazok a mechanizmusok, amelyek szükségesek a cselekvés irányításához és felügyeletéhez (cselekvésszabályozás), valamint a komplex viselkedések tervezéséhez és kivitelezéséhez (cselekvésszervezés). A kognitív önvezérlés hierarchikusan fölérendelt folyamatairól van itt szó. A metakogníció csökkenő hatása kevésbé tervszerű cselekvéshez, az önreflexió csökkenéséhez, valamint a személyes beállítódás és látásmód konstruktív értékelési és felügyeleti folyamatának minimalizálásához vezet. A metakognitív tevékenységek abban különböznek a többi mentális tevékenységtől, hogy esetükben a kognitív állapotok vagy folyamatok az egyének konkrét problémákra adott reflektálását jelentik.

Az, hogy ezek a belső, személyes értelmezések állandóan változnak, abból következik, hogy az egyének minduntalan hozzákapcsolják saját tapasztalataikat is az újonnan megszerzett ismeretekhez. Metakogníció a személy saját kognitív folyamatairól és annak eredményeiről, sőt annak befolyásolási lehetőségeiről való tudása. Mindazon mechanizmusok ismerete tehát, amelyek szükségesek a cselekedetek irányításához és felügyeletéhez, valamint a komplex tevékenységek tervezéséhez és kivitelezéséhez.

A komplex tanulás flexibilis és alkalmazható tudás megszerzéséből áll – megkívánja az irányított és megjósolt teljesítőképesség lehetséges legmagasabb fokát.

Elfogadott tény, hogy a tanulási eredmény kedvező önértékelése a komplex tanulás fontos előfeltétele. A tanulók hatékonyságról alkotott énképe, önképe így szubjektív tanulási eredményként kezelendő (Pintrich, Garcia és De Groot, 1994).

A szubjektív tanulási eredményeknek is két aspektusa veendő figyelembe: a szubjektív irányított teljesítmény (subjective control performance) és a szubjektív cselekvő tudás (subjective action knowledge). Mindkét aspektus fogalmi meghatározása az alkalmazható tudás két fajtájának tekintetbe vételével történt. Az alkalmazható tudás mindkét aspektusát mint objektív tanulási eredményt fogjuk fel.

A tanulók szubjektív irányított teljesítménye a rendszerirányítással kapcsolatos önértékelésre irányul. A szubjektív cselekvő tudás a rendszerlépések feltételeiről, összefüggéseiről és következményeiről alkotott tudás önértékelését foglalja össze. A szubjektív tanulási eredmények mindkét aspektusát a tárgykörre orientált és feladat-specifikus módon különíthetjük el.

A reflexív önszabályozás során a tanuló egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Összeveti a külső hatásokat a korábban szerzett tapasztalatokkal s a kapott értékelést felülbírálhatja. A reflektív önszabályozás tehát az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, s egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, mely aztán visszahat az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati összetevőkre.

Kuhl (1984) az információfeldolgozás és a motiváció között felismerte a tevékenységkontrollt. Az információfeldolgozás és a tevékenységkontroll mechanizmusát a gondolkodás és a cselekvés irányítja. A személyes cél, az önreguláló aktivitás összekapcsolódása mentális folyamat. Az én-hatékonyság, az önhatékonyság-elvárás és a kívánt tevékenység eredményének valószínűségi elvárása fontos determinánsa az önreguláció motivációs oldalainak. Két összetevőből áll: a tevékenységorientáció az egyik oldal, a helyzetorientáció a másik.

A tevékenységorientáció komponensei a kezdeményezés, az erőfeszítés, a kitartás. A magas tevékenységkontroll kedvező effektust gyakorol az erőfeszítésre.

A helyzetorientált személy önregulációs kontrollja hiányzik, saját emocionális állapota befolyásolja. A mindenkor változó helyzetre szenzitív én-regulációs stratégia, a tétovaság, a változékonyság és esetenként a tevékenység befejezésének képtelensége jellemző.

Szándék, elhatározás, akarat, megküzdés

A tanulási szándék és a tényleges erőfeszítés különböző lehet. Empirikus adatok hívják fel arra a figyelmet, hogy a szándékolt erőfeszítés valamivel magasabb előfordulási gyakoriságú, mint a tényleges (Boekaerts és Otten, 1993).

Elsősorban a motiváció áll szoros kapcsolatban az akarással, mely lényeges előfeltétele a metakognitív késztetés fenntartásának és átvitelének.

A célelvárások – valószínűleg a végrehajtó kontrollfolyamatokkal összekapcsolva – befolyásolják a megtanult információk mennyiségét és a következményes viselkedésmódokat. Egyrészt a percepiált kontroll és a cselekvés eredményessége, másrészt a végrehajtó kontrollfolyamatok kapcsolatának magyarázata azért fontos, mert a pszichológiai kontroll az önirányítás megélésénél központi indikátornak tekinthető.

Empirikus vizsgálatok igazolják, hogy a motivációnak gyakran nemcsak a tudást, hanem az akarati összetevőket is meg kell változtatnia. Ez ugyanis az előfeltétele a metakognitív készség fenntartásának és átvitelének. A tanulók főleg azután érik el a metakognitív kompetenciát és viszik át az új

sztuációra, ha felelősnek érzik magukat a tanulási folyamatért és nem külső követelés kényszeríti arra őket.

Megküzdés minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet az egyén tudatosan alkalmaz egy stresszel teli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására. A megküzdés lényeges elemei az erőfeszítés, a célirányosság és a tudatosság. A romboló, hibás gondolatok kiigazítását is jelenti. A megküzdési stratégiák megválasztását szignifikánsan meghatározza a személy viselkedéskontrollja, a prediktív kontrollja, a stresszt okozó körülmény típusa és a szorongás intenzitása.

Aktív erőfeszítést jelent a megküzdés. Amikor az embernek nincs már miért fáradoznia, nincs mit elérnie, építenie, nincs miért és kiért küzdenie, olyan, mintha halott volna. A jólét nem cél, hanem csapda! Az az ember, aki csak azt teszi meg, amit meg kell tennie, rabszolga. Attól a pillanattól kezd szabad lenni, amelytől ura lesz saját akaratának. A siker nem a veleszületett képességektől függ, hanem a törekvésre, fáradozásra való hajlandóságtól, azaz a kemény munkától.

Az emberek általában is, de a tanulók még inkább az egyénre jellemző – így többé-kevésbé eltérő, konzisztens – stratégiákat dolgoznak ki és tanulnak meg az elterelő ingerekkel szemben, s ennek révén a tanulás

relációjában forrásokat nyernek, illetve források elvesztését küszöbölik ki. E reakciót minden esetben kognitív észlelés (cognitive appraisal) előzi meg. Ezt követi az elsődleges értékelés mozzanata, mely azt tisztázza, mi is a jelentősége az aktuális környezet interakcióinak a személy, a tanuló aktuális tevékenysége, azaz a tanulás szempontjából.

A megküzdés nem azonos az elhárító mechanizmusokkal, melyek az észlelés, a kogníció torzulásával járnak együtt, s melyek használata valójában a tudatos megküzdés kudarcának következménye.

A korábbi elméletek a megküzdést bizonyos emóciók, így például a szorongás, stressz által kiváltott válaszként értelmezték. A pszichoanalitikus iskola az ego-manővereket sorolja a megküzdés fogalmába, melyekkel az egyén a külvilágból érkező fenyegetéseket tudatosan kezeli. A személy és környezetének hatásmechanizmusa vezérli a megküzdés folyamatát.

A kognitív pszichológiai iskola megfogalmazásában megküzdés minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet az egyén tudatosan alkalmaz egy stresszel teli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására. A megküzdés lényeges elemei az erőfeszítés, a célirányosság és a tudatosság. A

romboló, hibás gondolatok kiigazítását is jelenti. A megküzdési stratégiák megválasztását szignifikánsan meghatározza a személy viselkedéskontrollja, a prediktív kontrollja, a stresszt okozó körülmény típusa és a szorongás intenzitása.

A képesség és erőfeszítés viszonyáról alkotott elképzeléseknek döntő befolyásuk van a gyermek tanulási motivációjára. *Stevenson és Stigler* a képességekről és az erőfeszítésről alkotott elképzelések kulturális háttérét elemezve megállapítja, hogy a nyugati és keleti kultúra között élesen elválnak az úgynevezett „képesség modell” és az „erőfeszítés modell”, s ebből következően meglehetősen élességgel elkülöníthetők a gyermekek implicit tanulási modelljei. Míg a képesség modellben a tanulás során előforduló hibákat a tanuló a képességeivel hozza összefüggésbe, ezáltal negatív fény vetődik a tanulóra, addig az erőfeszítés modellben a hiba a tanulási folyamatban előforduló problémának számít, amely könnyűszerrel javítható, ha megfelelő erőfeszítést tesz a tanuló a tanítási folyamat kiigazítására.

A megküzdés eredményessége

A pszichológiai immunrendszer azon személyiségtényezők megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stressz-helyzet kognitív értékelésére (primary appraisal), a megküzdési stratégiák megválasztására (secondary appraisal) és a megküzdési folyamatba bevonható források feltárására és alkalmazására, az eredményes megküzdésre úgy, hogy a személy integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön

A coping potenciál dimenziót két funkcionálisan dinamikus interakcióban levő alrendszer alkotja a pszichológiai immunrendszerben.

Oláh Attila (1996) a „coping potenciál dimenziók” fogalmának bevezetésével azokat a kognitív természetű személyiségtényezőket foglalja össze, melyek az elsődleges és másodlagos értékelés közvetlen befolyásolásán keresztül hozzájárulnak az egyén megküzdési hatékonyságának erősítéséhez.

Az egyén megküzdési (coping) potenciál dimenziói (Oláh A. alapján):

A. Elsődleges értékelést módosító kognitív személyiségfaktorok

Optimizmus, tanult leleményesség, kontrollképesség, koherenciaérzés, keményen helytálló / lelkiileg edzett személyiség, reményképesség, éntudatosság, énhatékonyság érzése, önelfogadás, forrás-monitorozó képesség, forrás-mobilizáló képesség, forrást teremtő képesség, emocionális érzékenység, emocionális kontroll, szociális forrást monitorozó képesség, szociális forrást mobilizáló képesség, szociális forrásteremtő képesség.

A coping potenciál dimenzióinak integrált rendszerét mint személyes ellenálló képességet és a megküzdés eredményességét biztosító rendszert értelmezhetjük.

B. Másodlagos értékelést módosító protektív faktorok

Azokat a személyes kompetenciákat integrálja, melyeknek 3 csoportját a táblázat mutatja be:

forrást kezelő kompetencia	önreguláció	szociális kompetencia
forrás monitorizálása	szinkronképesség	szociális forrás monitorizálása (empátia)
forrásmobilizáló képesség	kitartás	szociális forrást mobilizáló képesség
forrásteremtő képesség	érzelmi-feszültség kontroll	szociális forrást teremtő (kapcsolatépítés)

1. táblázat. A személyes kompetenciák

A tanulóba nem vésődik be automatikusan a kívánt viselkedés, nem egyirányú befolyásolási folyamatról van szó, hanem valódi interakcióról, az elvárások kölcsönös kiigazításáról. Minthogy a tanulók egy időben több különböző csoporthoz (osztály, család, barátok) tartoznak, a befolyásolási tényezők és elvárások is sokrétűek, amelyek egyes ele-

mei bizonyos körülmények között ellentmondásosak lehetnek (a szülők, a tanárok azt akarják, hogy a tanuló tanuljon, de az osztálytársak akkor értékelik, ha szembeszáll ezen elvárásokkal).

Ha a tanulási motivációt az iskolai követelményekhez való igazodásként értelmezzük, akkor alakulásában az iskolai feltételek annyiban jönnek számításba, amennyiben azok mint a tanulást irányító affektív, kognitív és effektív folyamatok a tanulót hatékonyan képesek befolyásolni.

Amennyiben a tanulási motivációt az egyén és a környezet interakciójában fejlődő tényezőként értelmezzük, érdemes megvizsgálnunk e faktorok egymásra hatásának mechanizmusát. Elemeznünk kell tehát a tanulók között fellelhető inter- és a tanulókon belül tapasztalható intra-individuális különbségeket és azok kialakulásában szereplő számottevő okokat. Ezen különbségek természetesen a környezettel folytatott intenzív interakciók hatására már a kora gyermekkortól alakulnak, változnak. Fontos ezen jegyek felismerésénél a tanárok diagnosztikai érzékenysége, a tanulók közötti individuális különbségek okainak, hatásmechanizmusainak felismerni tudása s pedagógiai jelentőségének belátása.

A pedagógiai diagnosztizáló munkát megkönnyítheti az irányított megfigyelés, a tanulók kikérdezése, az alkalmazott pedagógiai kísérlet, a szociometriai módszerek, pszichológiai tesztek, dokumentumelemzések, családlátogatás alkalmazása (Falus, 1993).

A tanuló maga alakítja ki saját motivációs struktúráját, az készteti valamire tartósan, ami saját domináns motívumaival függ össze (Kozéki, 1990). A motivációs rendszer alakításában a gyermeket motiválással kell segíteni, e segítség hatékonysága, lehetősége viszont a személyiség már kialakult dinamikus struktúrájának függvénye.

A bonyolult komplexitásban működő hatótényezőket, így az egyéni tanulástörténet során szerzett kedvező vagy kedvezőtlen tapasztalatokat, a munkamagatartás és a teljesítménymotiváció kapcsolatát, a tanulók szociális igényei közötti különbségeket, attribúciókat, eltérő tanulási motívumokat, a tanulási orientációkat, stílusokat, technikákat, stratégiák különbségeit, az érzelmeket, érdeklődést, s a család általános szociokulturális befolyását egyaránt nyomon lehet követni.

A tanulói tulajdonságjegyek számbavétele azért fontos, mert csak ezek ismeretében tervezhető az adekvát korrekcióra, kompenzációra, orvoslásra is gondoló pedagógiai munka.

A kedvezőtlen elvárások megakadályozhatják az egyént, hogy erőfeszítéseket tegyen, így megfosztanak a siker esélyétől is. Az a meggyőződés, hogy nem leszünk sikeresek, alacsony motivációt és csökkent erőfeszítést alakít ki, amit tanult tehetetlenségnek nevezünk.

A tanulók különböző motiváltsággal jönnek az iskolába. Az egyének közötti különbségek nagyrészt a tanulási folyamatban szerzett előzetes tapasztalatok eredményének köszönhetőek. A gyermek egyéni élettörténetében jelentékeny különbségek vannak, melyek érintik a teljesítményre törekvő magatartást, de meghatározzák az ebből eredő ösztönzők erősségét.

Kedvezőek a gyermekkorban átélt tapasztalatok akkor, ha a gyermek eredményes tevékenység után szeretetet, elismerést kapott, kudarc esetén pedig feddés helyett segítséget nyújtott számára a környezete. Annak a tanulónak, akinek tevékenysége során zömmel sikerélménye volt, önbizalma egészségesen fejlődik, pozitív beállítottságot szerez az éppen aktuális tevékenységéhez. Ezt a viszonyulást egészséges motivációnak nevezzük. Amennyiben az egyénnek pozitív önértékelése van, jövőre orientált, mivel az ismételt sikerek növelik a saját tevékenységébe vetett bizalmat, mindig nehezebb problémák és feladatok felé merészkedik, és mindig új lehetőséget lát arra, hogy erejét kipróbálja. A kedvező tanulási tapasztalat önbizalmat alakít ki, reális önbecsüléssel, elérhető közepesen nehéz célok kijelölésével, sikerorientációval, pozitív énkép kialakításával, egészséges önértékeléssel jellemezhető.

Ellenkező esetben a kedvezőtlen tanulási tapasztalat önbizalomhiányt, irreális (túl nehéz vagy túl könnyű feladatok választása) célok kitűzését, kudarcérettelést, negatív énképet, szorongást, megzavart önértékelést okoz. A kora gyermekkorban szerzett túl sok csalódás következtében a gyermekben megzavart önértékelés alakulhat ki. Míg a pozitív önértékeléssel rendelkezők mindig új teljesítménycélokat tűznek ki maguknak, melyek elérésére éppen úgy esélyük van, mint a kudarcra (50 százalék a sikerválószínűség), addig a sikertelenségtől félőknek különlegesen alacsony vagy – kompenzációképpen – elérhetetlenül magas szinten vannak a céljaik, ábrándokba menekülnek, félreismerve önmagukat és a lehetőségeiket.

Az egészséges motiváció képezi a tanulók mentális egészségének magját, mely a tanulás szeretetét és a első motívumok meglétét jelenti. Ezzel szemben a kedvezőtlen tanulástörténet magas rizikófaktorral küszködő egyéneket alakít ki (*Whisler*, 1991).

A tanulói lemondás, rezignáció, depresszió sem nem egyéni karaktervonás, sem nem vézetszerű tény, sokkal inkább a tanítási folyamat eredménye. Az egyén iskolai kudarcait nem tekinthetjük véglegesnek, azok befolyásolhatók a tanárok bátorító magatartásával, a tanulók más területen megmutatkozó erősségeinek következetes értékelésével, a tanulók önbecsülésének fokozásával (*Liery és Fenouillet*, 1996).

Vizsgálati eredmények igazolják, hogy a tanárok többsége feladatának tekinti a diákok lelki egészségével való foglalkozást, de egyidejűleg ezt sokan tehernek érzi, különösen olyan osztályokban, ahol a diákok nagyobb nehézséggel küzdöttek ezen a téren (*Roeser és Midgley*, 1999).

Összegzés

A tanulás és a motiváció kapcsolat összefüggését a legfrissebb kutatási eredményekre támaszkodva kívántuk áttekinteni. Rávilágítottunk arra a fontos tényre, hogy a tanulás és motiváció egymást feltételező, egymást erősítő fogalmak. Ebből következően az önszabályozott tanulás csak a motívumok önszabályozásán keresztül érhető el és fordítva. A tanulás elemzésekor hangsúlyoztuk a kognitív és nem kognitív aspektusok szoros együttes szemléletének fontosságát s egyidejűleg az akarati tényezők szerepét s a hatékony megküzdési stratégia jelentőségét.

Végezetül az önszabályozás kialakításának folyamatát erősen befolyásoló tanulói személyiségtényezők számbavételére, átgondolására került sor, nézetünk szerint ugyanis ezen aspektusok ismerete jelentős mértékben befolyásolhatja a pedagógiai teendők sikeres operacionalizációját.

Irodalom

- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, 2. 1961. 186.
- Boekaerts, M. – Otten, R. (1993): Handlungskontrolle und Lernanstrengung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2–3. 7. 109–116.
- Bron, J. S. – Bransford, J. D. – Ferrara, R. A. – Campione, J. C. (1983): Learning, remembering and understanding. *Advances in instructional Psychology*, 1. 77–165.
- Jarvela, S. – Niemivirta, M. (1999): The changes in learning theory and the topicality of the recent research on motivation. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 57–65.
- Kuhl, J. (1984): Volitional aspects of achievement motivation and learnend helplessness: Toward a comprehensive theory of action controll. *Progress in Experimental Personality Research*, 13. 100–164.
- Oláh A. (1996): *A megküzdés személyiségtényezői*. Kandidátusi értekezés. ELTE BTK.
- McCombs, B. L. – Whisler, J. S. (1989): The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Review*, 3. 1–29.
- Printich, P. R. – Garcia, T. (1993): Individual differences in students motivation and self-regulated learning. *Pädagogische Psychologist*, 29. 137–148.

- Printich, P. R. – Garcia, T. de Groot (1994): Motivational an selfregulated learning componets of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. 33–40.
- Privat, R. S. (1998): Current Self-regulation view of learning and motivation viewed through a Deweyan lens. *American Educational Research Journal*, 35. 2. 199–224.
- Rheinberg, F. – Donkoff, D. (1993): Lernmotivation und Lernaktivität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7. 117–123.
- Ridley, D. S. (1991): Reflective Self-Awerennes: A Basic Motivational Process. *The Journal of Experimental Education*, 60. 1. 31–48.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatás folyamata. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy Endréné (1999): Motiváció: felfogások, elképzelések, hitek. *Iskolakultúra*, 9. 56–59.
- Whisler, I. S. (1991): The Impact of Theacher Relationships and Interactions on Self-Development and Motivation. *Journal of Experimental Education*, 60. 10. 17–24.



Az Iskolakultúra könyveiből